

# La formación literaria

Víctor  
Moreno



# La formación literaria

Víctor Moreno

Fundación Germán  
Sánchez Ruipérez

Luis González: coordinador de la colección  
Mariángeles Fernández: edición  
Jorge Bermejo: maquetación y producción

La publicación de esta obra es exclusiva de Lectyo.com hasta el 15 de abril de 2015.



Obra bajo licencia Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-No derivados 2.5 España:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/legalcode.es>

Reconocimiento. Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Usted puede hacer uso libremente de la obra en los términos indicados en la citadalicencia. Todos los demás derechos reservados.

# Índice

Sobre Víctor Moreno . . . . .	5
Un descubrimiento perturbador . . . . .	7
Educar, enseñar y formar literariamente . . . . .	9
Un desafortunado estereotipo . . . . .	10
El acercamiento técnico, verbal y literario . . . . .	10
¿Formación literaria sin leer y sin escribir? . . . . .	11
Enseñanza y aprendizaje . . . . .	12
Cubrir no; descubrir el programa . . . . .	13
No a la verbalización abstracta de conceptos . . . . .	14
Nuevas mentalidades, nuevas actitudes . . . . .	16
La mediación: seleccionar libros . . . . .	17
¡Pero es que no han leído a los clásicos! . . . . .	17
La literatura, ¿objeto de enseñanza? . . . . .	18
¿Cómo acercarnos al acto de habla que denominamos literatura? . . . . .	20
Un inciso . . . . .	21
Literatura para ser leída, imitada y transformada . . . . .	21
Nivel personal . . . . .	22
Nivel Interpretativo . . . . .	23
Nivel crítico . . . . .	24
Nivel creativo . . . . .	24

## Sobre Víctor Moreno

Profesor, escritor y crítico literario. Es habitual colaborador en prensa, radio y revistas de educación y literatura. Ha publicado infinidad de libros y artículos en revistas especializadas sobre enseñanza y aprendizaje de la literatura, lectura, escritura, oralidad y temas relacionados con el desarrollo de la competencia lingüístico-literaria en la adolescencia. Imparte cursos de formación al profesorado de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Graduados Universitarios en distintas instituciones.

*La educación literaria es el principal instrumento para alejar a los jóvenes de la buena escritura y en particular de los clásicos.*

S. Vizinczey, "Uno de los muy pocos", en *Verdad y mentiras en la literatura*, Seix-Barral, Barcelona, 1989, pág. 26.

## Un descubrimiento perturbador

El momento fundacional de mi experiencia como profesor de lengua y literatura, un momento que bien podría calificarse de estelar, fue aquel en que, apenas dos años después de haberme estrenado como maestro, me encontré con un alumno que, dadas sus inclinaciones por la escritura y la lectura compulsivas, podría calificarse como el alumno ideal que cualquiera desearía tener en estas batallas incruentas de la literatura y que, más a más, suelen justificar las mil y una desdichas por las que a veces el profesor pasa cuando, incomprensiblemente, sus alumnos se niegan a compartir con él las delicias sintagmáticas de una página de Flaubert o de un cuento de Malerba, o, por qué no decirlo, unas apasionadas explicaciones de las *Églogas* de Garcilaso.

Casi ya al final del curso, solicité al alumnado que escribiera en un folio lo que más les había gustado y disgustado de las clases de lengua y de literatura. Recogí sus impresiones y sobra decir, por eso lo digo, que mi atención narcisista se centró primero en leer las indicaciones de aquel *alumno ejemplar*.

Sus palabras me hicieron caer del andamio de la ingenuidad en la que llevaba colgado largo tiempo. Lo que más le gustaba a aquel alumno era leer y escribir, cosa que hacía de forma más o menos habitual en clase y fuera de ella, pero lo que más aborrecía eran las clases de literatura, en las que yo me esforzaba en describir la vida de los autores, la enumeración de sus obras y sus características, los movimientos literarios, la disección del lenguaje metafórico de un romance gongorino o lorquiano... ¡Con las horas que dedicaba a preparar estas historias! Me perturbó el hecho de que dijera que las clases llamadas de literatura le producían un aburrimiento total y que, siendo sincero, al mismo tiempo que sarcástico, lo superaba dedicándose a hacer otras tareas que no especificaba, así que, bien mirada la cosa, concluía que tampoco estaba tan mal que me enrollara, porque le venía muy bien disponer de ese tiempo.

Las reflexiones que se sucedieron tras aquel encontronazo supusieron un principio de cambio en mi manera de afrontar aquellas clases y que, ingenuamente, llamaba "clases de literatura". Estaba claro que no tenía ni remota idea conceptual y pragmática de lo que significaban aquellos significantes.

El problema era serio. Por un lado, tenía que encontrar un sistema en el que la *enseñanza de la literatura* no dependiera de mi voz y de mis "estupendos" conocimientos, expurgados en enciclopedias y en libros de texto. Me preguntaba si sería posible que cambiara de verdad sabiendo lo que disfruta-

“El desafío era encontrar un sistema en el que la enseñanza de la literatura no dependiera de mi voz ni de mis conocimientos expurgados de libros y enciclopedias”

ba hablando de la vida y de las obras de los autores. ¿Sería capaz de aguantar semejante sacrificio?

Por otro, comencé a mirar con recelo aquellas clases y me resistía a calificarlas con dicha etiqueta pues hasta la fecha jamás había sospechado de dicha denominación, puesto que me había limitado a reproducir las "clases de literatura" que yo había recibido en el bachillerato y en la universidad. Así que si lo que yo impartía no era literatura, ¿qué palíndromos de las narices estaba componiendo yo cuando hablaba de Cervantes, de Lope de Vega, de la *patafísica* de Alfred Jarry, el surrealismo de Lewis Carroll y el *non sense* de Lear cuando lo hacía?

Dije que había recibido clases de literatura en la universidad. Dije bien. Recibido. Esa era la cuestión. Las había recibido sin que yo participase en semejante *feedback* didáctico. Al instante descubrí que aquel "alumno ejemplar" me recordaba, *mutatis mutandis*, al alumno que yo había sido. Un alumno al que, efectivamente, las clases de literatura impartidas por el profesorado de bachillerato y de universidad le aburrieron enormemente. Sin embargo, y esto era lo terrible, ahora que yo tenía la posibilidad de dar un vuelco a ese sistema verbalista y pelmazo no aprovechaba la ocasión para hacerlo y seguía manteniendo el mismo enfoque metodológico, es decir, produciendo horror y aversión hacia la literatura. Lo que consideraba un apestoso método en los demás, no lo era si yo lo ponía en funcionamiento. ¡Menuda coherencia de las narices!

Era evidente que seguía aceptando el axioma de que si el profesorado no explicaba, no había enseñanza posible, fuera esta lección de literatura, de matemáticas o de filosofía. Que todo giraba alrededor de la gravitación generada por el imán de la palabra del profesor. Quizás, seguía considerando que la llamada literatura solo era posible enseñarla de esa manera aun cuando al hacerlo producía un abisal aburrimiento a mi alrededor y, para colmo, la ocasionaba en aquellos alumnos que yo veía mejor dotados para estos avatares.

¿Y si lo que los planes de enseñanza llamaban "enseñanza de la literatura" no era ni enseñanza, ni literatura?

Me hice, entonces, una pregunta que aún no me ha abandonado: ¿Y si la literatura no se podía enseñar de ninguna manera posible? ¿Cómo sabía, además, que *aquello que yo decía sobre Quevedo o sobre Stevenson era literatura*? ¿Solo porque me refería a escritores y no a dos albañiles? Situación difícil, porque en aquella época –quizás, ahora mismo tampoco– nadie era capaz de demostrar que existía una lengua literaria con la misma certeza ontológica que tiene lo que se denomina comúnmente lengua estándar. Ni siquiera esa defensa de la libertad artística que tiene el escritor para hacer con la lengua lo que le viniera en gana me parecía un signo específico de esa lengua literaria, por cuanto que dichas virguerías estaban al alcance de cualquier hablante, como tenía ocasión una y otra vez de comprobarla ante las metáforas y comparaciones inventadas por quienes menos pensabas que fueran capaces de conseguirlas: albañiles, carpinteros, agricultores y camareros.

Las cosas se complicaban. Porque, también, era habitual hablar de *examen de literatura* y de *preguntas de literatura*. Por lo que, también, era posible considerar las respuestas que daban los alumnos al examen de literatura como signo de sus *conocimientos literarios*. Pero ¿lo eran? Para nada. Eran un cúmulo de datos sin ninguna relación entre ellos y que como venían al cerebro se iban. No dejaban poso alguno, porque se trataba de una información inútil. La utilidad de la inutilidad de la literatura era para mí todavía invisible. Como

“Era evidente que seguía aceptando el axioma de que sin explicación no había enseñanza”

“¿Y si la literatura no se puede enseñar de ninguna manera posible?”



lo sigue siendo ahora, pues apenas se deja ver. Y no está en la acumulación de unos datos, sino en la emoción que se experimenta cuando se lee a un autor y no cuando uno aprende la fecha de su nacimiento y lo incomprendido que fue en su tiempo.

La respuesta a este galimatías dependía de algo tan sencillo y al mismo tiempo tan complejo como aclarar el significado de la palabra literatura. Si explicar las características del romanticismo no formaba parte del paquete simbólico de la literatura, ¿qué era entonces? Y si lo era, ¿por qué producía tanto aburrimiento en cierto alumnado si la literatura era incompatible con el aburrimiento, no? El alumnado debería sentirse feliz al escuchar las aventuras dignas de una novela negra de la vida de Miguel de Cervantes. Y extasiarse de gozo al conocer el significado que la palabra *quijote* tenía en tiempos del genio de la Mancha. Pero no era así. Les importaba un huso horario todo ello.

Mi laberinto particular se iba estrechando de forma angustiosa. Porque, si la enseñanza de la literatura producía aburrimiento, lo más lógico era deducir que los alumnos, en cuanto se vieran libres de mí, huirían de ella lo más lejos posible, a no ser que fueran como ese alumno que, rara avis, distinguía entre leer literatura y enseñar literatura. Leía sin que su lectura dependiera de mi *enseñanza de la literatura*. Me consolaba pensar que si aquel alumno leía literatura lo era gracias a la formación lingüística recibida a lo largo de su periplo escolar. Pero, conociendo cómo era esa formación, abandoné esa hipótesis optimista.

No dejaba de ser perturbador constatar que la lectura de la literatura sea tan estimulante y, por el contrario, su enseñanza fuese tan aborrecible para muchos. ¿No habrá una manera posible de que la segunda se convierta en acicate y alimento de la primera? Si la respuesta es negativa, el panorama resulta aterrador, puesto que lo que hacemos con la actual metodología, que es la de nuestros ínclitos profesores de bachillerato y universidad, es producir aburrimiento a mansalva y alejar a los alumnos de la literatura.

Nunca me he sentido tranquilo ni satisfecho cada vez que me he visto en la situación de contar la vida de un escritor o el argumento de una obra o las características de un estilo. No lo digo porque no me gustase hacerlo, sino porque intuía la inutilidad contenida en mi verbalismo, por muy literario que este fuese. Y, desde luego, nunca he tenido la agradable sensación de dar clases de literatura cuando he hecho lo que acabo de decir.

Ahora, a estas harturas de la vida, sé muy bien que la literatura está en otra parte, en los libros, y que la única manera posible de saber –de *sapere*, gustar–, literatura, es leerla y escribirla.

El resto, no sé qué es, pero ya no me importa.

“La respuesta a este galimatías dependía de algo tan sencillo y tan complejo como aclarar el significado de la palabra literatura”

## Educar, enseñar y formar literariamente

La expresión “enseñar literatura” se ha quedado, si no obsoleta, sí fuera de lugar de un planteamiento comunicativo y pragmático de la experiencia y formación literaria. Por ello, hay quienes consideran que más que hablar de *enseñar literatura*, habría que optar por una *educación literaria* de los estudiantes. Otros, en cambio, no son muy partidarios de esta fórmula por cuanto

“La expresión “enseñar literatura” se ha quedado fuera de lugar”

el término *educación* connotaría cierto adoctrinamiento moralizante, valga la redundancia, además de otras negativas asociaciones como lo insinúa irónicamente la cita de Vizinczey, y se inclinan más por el uso de *formación literaria*.

El problema estaría en saber si en el desarrollo del contenido de estas *fórmulas de expresión* se trataría de los mismos perros de siempre aunque con distintos collares. Ya sabéis, el vino viejo servido en odres nuevos. Por regla general, la mayoría de quienes usan estas expresiones no se paran a determinar qué entienden por formación, tampoco por educación y, peor aún, por *literaria*. Y no extrañará esta dejación por cuanto en este país dicha formación jamás ha tenido acogida en los planes de enseñanza. Todo el mundo enseñaba literatura, pero nadie era consciente de que estaba *formando literariamente* al estudiante.

“Se enseñaba literatura pero nadie era consciente de estar *formando literariamente* a los alumnos”

## Un desafortunado estereotipo

Y, puestos a matizar, no estaría de más señalar que uno de los estereotipos o prejuicios existentes que más daño ha causado, y causa, en las maneras procedimentales de afrontar esta supuesta *formación literaria* del estudiante consiste en considerar que *solo se lleva a cabo en los ámbitos superiores del sistema educativo*.

Digámoslo con total convicción pragmática. Caso de que exista dicha *formación literaria* es necesario reconocer que se inicia desde los primeros años y va asociada al acercamiento que se hace de *la literatura infantil* al niño, sea en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, bachillerato y universidad. Sin descartar el hecho empírico verificable de que lo que la educación primaria sembró, secundaria y bachillerato se encargaron de reducirlo a polvo.

Esta hipotética formación y literatura no es flor de un día que brote en el invernadero del bachillerato por arte de birlibirloque, sino que es un continuum vital, y, por lo mismo, resultado de un proceso sinérgico, que arranca desde el momento en que el maestro acerca al oído, al afecto y a la mente del niño la oralidad lúdica o poética de una adivinanza, la fascinación contagiosa del cuento, la potencia cognitiva de la ficción y del ensayo y, por supuesto, la dialéctica existencial contenida en el teatro.

## El acercamiento técnico, verbal y literario

Los modos de acercamiento a lo que llamamos literatura, impuestos democráticamente por el sistema educativo en cada una de esas etapas, resulta determinante, aunque no al modo fatalista, en el desarrollo de esta *formación literaria*. Si dicho acercamiento ha sido *exclusivamente verbal, técnico y literario*, es decir, ajeno a las necesidades emocionales, psicológicas, sociales e intelectuales del alumnado, será necesario más que un milagro curricular para que este vuelva sobre sus pasos y desee leer libros de literatura con cierta complejidad intelectual, social y cognitiva.

“Los modos de acercamiento a lo que llamamos literatura son determinantes”

La constatación resulta paradójica y un buen aviso para navegantes de secano, porque si en algo se ha esforzado el profesorado es en que este alumnado rescatara de los textos todas las metáforas, todas las sinécdoques contenidas en ellos, porque, si no lo hacían, entendía que aquel no *aprendía literatura*, y el profesorado no la enseñaba. Este alumnado que, incluso, obtenía notas brillantes en literatura, no lograba, sin embargo, engancharse al tren de la literatura, sino, a lo sumo, detenerse en las estaciones de parada obligatoria tradicionales: *las técnicas literarias*. Sin embargo, ahora que nadie le obliga a realizar tales acarreo metafóricos, no solo ha olvidado qué significa anacoluto o epanadiplosis, sino que ni siquiera lee un prospecto.

Cuando la literatura se convierte en asignatura, la reducimos a un saber burocratizado, compartimentado, cloroformado; en definitiva, hacemos de ella un cadáver, y no exquisito, precisamente. Y bien sabemos que con un fiambre lo que se hace es taxidermia. Y la literatura es emoción, vida, palpito, identificación, pasión y entusiasmo. Nunca una subordinada de sujeto diseca da como si fuese un saltamontes.

La mayoría del alumnado que sale de los institutos y de las universidades son *especialistas en literatura* sin haber leído la mayoría de los títulos de libros que aprendieron de memoria. Tampoco habría que alarmarse por esta situación. Ya es sabido que la mayoría de los profesores de literatura, sean del nivel que sean, pero más en los niveles superiores, hablan de libros que no han leído y no leerán jamás en su vida.

“Cuando la literatura se convierte en asignatura, la reducimos a un saber burocratizado”

## ¿Formación literaria sin leer y sin escribir?

La pregunta es enojosa, pero pertinente: ¿Se puede tener *formación literaria* sin leer los libros de los que se habla? Parece que es lo más habitual. Pues hablar y escribir de libros que no se han leído es muy común entre los profesores de literatura y, por supuesto, entre los críticos. Hablamos de las obras de Terencio como si fuéramos sus mayores expertos y, sin embargo, no hemos leído ninguna de sus obras. He conocido profesores de literatura que hablaban de Cervantes con una pasión y arrobamiento que parecían sus nietos pero, al preguntarles si alguna vez habían leído *El Quijote* o algunas de sus novelas ejemplares, la sorpresa se me volvía parálisis facial al oír un no como respuesta. La misma perplejidad se me pintaba en el rostro si hablaba de Shakespeare, de Goethe, de Flaubert, de Stendhal, de Balzac y, por qué no decirlo, de Lope de Vega, de Quevedo, de Galdós, de Clarín, de Ramón Gómez de la Serna a quien la incuria de la enseñanza redujo de forma cruel a pálida greguería... ¡Pobre Ramón, como si solo hubiera escrito greguerías de usar y tirar!

Lo más llamativo es que, incluso, algunos profesores y estudiosos hablen de estos autores y de sus obras como los mejores fármacos existentes para curar cualquier indolencia ideológica y mental, cultural y social. La literatura entendida como farmacopea. Y lo hacen sin haberlos leído, es decir, sin haber aplicado dicha medicina a sus propias carnes dolientes. Ciertamente, tienen un mérito incuestionable. Tampoco habría que alarmarse. Como recordaba Steiner, los hombres que dirigían los campos de concentración y enviaban a las cámaras de gas a los prisioneros sí leían a Pushkin y a Rilke, y no les impi-

“Se puede tener formación literaria sin leer los libros de los que se habla”

dió cometer tales atrocidades. Ninguna lectura les produjo crisis alguna en su intelecto o en su corazón. Lo mismo contaba Roberto Bolaño de los militares chilenos responsables del golpe de Estado. Y así podría seguirse con Franco, guionista de cine.

Se trata de un hecho que, aunque se presta a caer en la mordacidad y en el sarcasmo, contiene, sin embargo, una lección positiva importante y que tiene que ver con la *selección de lecturas, de autores, de temas y de tramas*. Lo que sugiero es que, si no hemos leído las obras que colocamos en el altar de nuestra devoción lectora como las más importantes de la literatura, y hemos salido ilesos de este pecado de omisión, ¿por qué no obtener de esta experiencia radical algunas consecuencias positivas para exportarlas a la *enseñanza y aprendizaje* en el aula de la literatura? Seguro que el alumnado nos lo agradecerá. Ningún profesor considerará que carece de *formación literaria* a pesar de no haber leído la mayoría de las obras de la literatura universal juzgadas como capitales y de no saber con exactitud en qué consiste dicha formación. Nadie se atrevería a decir que tal o cual escritor famoso adolece de ella por no haber leído, ni leerá, el *Ulises* de Joyce, o las obras completas de Tolstoi o los cuentos de Chéjov. Dicho de otra manera: ¿se puede tener formación literaria sin haber leído las obras que la *institución literaria dominante* considera pertenecientes al canon literario por antonomasia? ¿Puede alguien tener formación literaria sin haber leído a Cervantes, a Shakespeare, a Tolstoi y a Flaubert?

Si admitimos el corolario que de esa paradójica premisa se deriva, quedará visto para sentencia el hecho de que *esta deseada, aunque inefable, formación literaria poco o nada tiene nada que ver con la cantidad de libros que uno pueda leer, ni siquiera con una cantidad determinada y generosa de esos libros y autores, sino que la clave de esta formación radicaría en el cómo se leen los libros que uno lee*. De todos es sabido que existen *muchas formas de leer* y no todas favorecedoras de la afición a leer y, tampoco, de un desarrollo de la competencia lectora del sujeto. No es lo mismo leer como escritor que hacerlo como crítico, ni como lector ingenuo o como lector atormentando por descubrir los trasfondos subterráneos de lo que dice, y, sobre todo, sugiere el texto. Pero convendría no caer en el señuelo de la ingenuidad. Poseer una competencia lectora cualificada no garantiza que una persona se haga lectora de por vida, ni buena ni mala lectora, simplemente lectora.

“¿Se puede tener formación literaria sin haber leído las obras que la institución literaria dominante considera pertenecientes al canon por antonomasia?”

## Enseñanza y aprendizaje

En esta problemática late una petición de principio, consistente en sugerir que la competencia lectora debe traducirse en competencia literaria, ya que sin ella la inclinación a la *lectura verdadera* se hará todavía más ardua. No bastaría con ser lector competente; es preciso dar un salto más y convertirse en un *lector literario*. Se da a entender que esta supuesta formación literaria posibilitará la lectura de las grandes obras de la literatura y desdeñará la lectura de best sellers, considerando que la experiencia lectora de los primeros –lectores literarios, por antonomasia– es más excelsa, más literaria cabría decir, que la de los segundo, que, al fin y al cabo, no leen siquiera literatura, sino meros sucedáneos como es la literatura de masas. Sin duda que nos encontramos ante un trasfondo elitista que da a entender que existe una literatura de verdad y otra de mentira. Y que, por tanto, lo que esta *formación literaria* otorgaría al

sujeto es precisamente la llave necesaria para acceder a la única, grande y verdadera literatura. Se trataría de un planteamiento tan restrictivo como lleno de trampas. Hay personas que aun poseyendo dicha supuesta formación literaria solo leen a Follet, Dueñas, Pérez Reverte, Falcones y un etcétera de *bestsellers* tan atractivos como ajenos a la invocada sustancia literaria. Una sustancia, sin embargo, que parece encontrarse más en la mirada del lector que propiamente en el sintagma de la página.

En realidad, el objetivo sería conseguir que la literatura se convirtiera en *una exploración personal de un texto llámese literario o no*. Sea lo uno o lo otro, será imposible conseguirlo sin el concurso emocional e intelectual del sujeto lector.

Este enfoque experimental es impensable si se reduce a parámetros exclusivos que solo contemplan el lado de la enseñanza de la literatura. Porque, *cuan-do la literatura solo se enseña, no existe aprendizaje*. Y, si no existe aprendizaje, significa que hemos hecho invisible al sujeto que aprende. Este no tendrá más experiencia que la del oído, pero solo en la faceta de oír, que no de escuchar. La llamada de atención no es nueva. Hace ya muchos años que se habló de transformar las “instituciones de enseñanza” en “instituciones de aprendizaje”. Pero por los hechos sucedidos sabemos que apenas se atendió dicha orientación.

“El objetivo sería conseguir que la literatura se convirtiera en *una exploración personal de un texto llámese literario o no*”

## Cubrir no; descubrir el programa

Desde una perspectiva del aprendizaje, no se trataría de cubrir un programa establecido de forma apriorística, sino de descubrirlo junto con quienes desean aprender. Es muy probable que el profesorado desee *enseñar* literatura, pero ya no está tan claro que el alumnado quiera *aprenderla* en los términos planteados por el programa.

Seguimos instalados en una *lingüística de la lengua*, en lugar de guiarnos por una *lingüística del habla*. Seguimos verbalizando en el aula *saberes declarativos*, pero sin proponer qué puede hacer el alumnado con ellos en términos pragmáticos y procedimentales, es decir, comunicativos, personales, creativos y críticos. Explicamos con ganas el artículo, el verbo y el adverbio, la metáfora y el serventesio, el realismo y el romanticismo, pero rara vez los utiliza el alumnado en sus escritos con una intención comunicativa determinada. Pasar de la competencia lingüística a la competencia comunicativa parece tarea de titanes. En parte, todo hay que decirlo, porque en el aula no se escribe. Y *una enseñanza y un aprendizaje, sea literario o no, no son posibles sin unas prácticas habituales de escritura creativa*.

Seguimos obsesionados con la tiranía de los contenidos, impropriamente llamados *conocimientos literarios*. Lo que se transmite en el aula son datos más o menos inconexos; información, sí, pero no conocimientos. Para que una información se convierta en conocimiento es necesario un proceso íntimo de elaboración personal, en la que el sujeto establece un vínculo entre dichos datos. Ser capaz de relacionar de forma analógica esos datos, vincularlos entre sí, es lo que hace posible la metamorfosis de una información en un conocimiento personal y creativo.

Anne Marie Chartier describe muy bien lo que decimos: “¿Qué distingue una información de un conocimiento? Los vínculos. No los vínculos presentes en la máquina, sino aquellos constituidos en la memoria del lector, los cuales

“Una enseñanza y un aprendizaje, sea literario o no, no son posibles sin unas prácticas habituales de escritura creativa”

integran cada dato y cada relación dentro de un conjunto que le otorga su significado, su peso y su valor de uso. El modelo enciclopedista difundió el modelo de conocimientos segmentados que van de lo general a lo particular. La tradición de la lectura escolar ha sido la de imponer los vínculos autorizados, considerando como buenos vínculos, constitutivos de saberes legitimados y estigmatizando o, en el mejor de los casos, dejando en la oscuridad, los otros vínculos establecidos por el lector en su marcha subjetiva a través de los textos" (Anne Marie Chartier, *Enseñar a leer y a escribir*, México, FCE, 2004).

Las hipotéticas conexiones entre unos libros y otros no vienen descritas en sus páginas. Son producto de un trabajo de interpretación permanente, que será necesario practicar una y otra vez.

Donde *solo* hay enseñanza, el profesor anula la participación del alumnado. En dicho contexto, sus preguntas, más que aclarar, confunden. Exige respuestas a preguntas que el alumnado no se hace. Y muchas veces el profesorado hace preguntas a libros de literatura que ni siquiera ha leído. De ahí que las preguntas que hace estén desprovistas de interés emocional alguno. Son preguntas cuadrículadas, válidas para cualquier libro. No solo se ofende la originalidad de cada texto, que exige preguntas distintas, sino la personalidad del alumnado a quien no se le permite aportar su punto de vista personal y emocional a la obra leída. Interesa más la opinión del escritor que la del lector. Se olvida que la capacidad de pensar racionalmente tiene que darse en un contexto teñido de emoción. Sin la circulación libre de esta, será difícil hablar siquiera de una experiencia personal, y, en cuanto a lo de literaria, dejémosla tranquila.

“Donde solo hay enseñanza, el profesor anula la participación del alumno”

## No a la verbalización abstracta de conceptos

Las preguntas que hacemos sobre los textos deberían activar competencias personales del alumnado. Sin embargo, reparemos en que dichas preguntas no buscan avivar una exploración textual, ya que pertenecen la mayoría de las veces a una perspectiva académica. Realmente, lo que revelan estas preguntas es la *concepción estructuralista* de la literatura que tiene el profesorado. Pensamos que de este modo cultivamos literariamente al alumnado, pero lo único que conseguimos es alejarlo de la literatura.

No contribuiremos al desarrollo de la llamada formación literaria con una enseñanza que se concentre en el aspecto puramente literario y tenido como tal por la tradición. Si nuestro interés primordial es que el alumnado logre reconocer diversas formas literarias, identificar distintos tipos de versos, advertir el sello del estilo de un autor determinado, detectar símbolos recurrentes o distinguir entre la sátira y la ironía, -que a esto es a lo que llaman muchos el aspecto literario de los textos-, estamos perdiendo el tiempo. O mejor dicho: estamos utilizando el tiempo en el desorbitado desarrollo de las orejas del alumnado. En esta denuncia incruenta no me encuentro solo. Todorov describía esta situación de este modo plástico: “El camino por el que en la actualidad se ha adentrado la literatura -“esta semana hemos estudiado la metonimia, y la semana que viene pasaremos a la personificación”-, corre el riesgo de conducirnos a un callejón sin salida, por no decir que difícilmente podrá desembarcar en el amor a la literatura” (Todorov, *La literatura en peligro*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2007).

“Estamos utilizando el tiempo en el desorbitado desarrollo de las orejas del alumnado”

El *conocimiento* de los aspectos formales de la literatura no garantiza la sensibilidad estética, ni siquiera la competencia literaria. Lo sabemos por propia experiencia. *Conocer* los procedimientos literarios, las técnicas de escritura utilizadas por los escritores, son mera apariencia que no llevarán por sí solas al alumnado a engatusarse con la literatura. Es necesario concitar la afectividad, la emoción, la participación dialéctica y entusiasta en dicho proceso. Estamos acostumbrados a escuchar que la literatura es, ante todo y sobre todo, metáfora y artificio, olvidándonos de que, lo que realmente es, es pasión y emoción, pensamiento y controversia, y que sin su concurso la técnica no es capaz de empalmar la inteligencia del alumnado aunque nos enfrentemos a un maravilloso soneto.

La verbalización abstracta que el profesorado hace de la literatura ahuyenta a los lectores. O dicho con más suavidad: no constituye la mejor baza para acercarlos al hontanar literario. Los mejores conceptos si no van acompañados por el empirismo que lo sustentan se van a pique. No calan. En las páginas de la literatura lo que hay son las vivencias de unos seres concretos y esa experiencia es el cordón umbilical con el que nos mantenemos enchufados a su lectura. Sin esta conexión subterránea no es posible el entusiasmo y, menos todavía, una respuesta. Esto no quiere decir que desdeñemos la belleza de la metáfora, de la comparación y del hipérbaton más brillante. Lo que sugerimos es que el estudio de los procedimientos literarios tiene que hacerse simultáneamente con la explosión emocional del lector hacia los sentimientos, pensamientos, conflictos que viven los personajes y que no son otros que los que vive el alumnado. Cuando se da esa simultaneidad sobra cualquier tipo de animación lectora. Se da por añadidura.

El profesorado desconfía de la capacidad de respuesta del alumnado a los textos que le *manda* leer. Considera que sus respuestas están poco elaboradas. Tiene razón. Pero háganme caso: El comienzo de una nueva amistad comienza por tenerlas en cuenta. Si despreciamos sus reflexiones y sus comentarios, por muy banales y burdos que nos parezcan respectivamente, estaremos desperdiciando uno de los materiales más importantes para el acercamiento del alumnado a la literatura. Hacer caso significa tenerlos presentes, contar con ellos, darles la importancia que tienen. Si la interpretación de un texto está siempre focalizada en la autoridad del profesor, poco o nada conseguiremos. La literatura si algo no consiente es ortodoxia, dogma y verdades definitivas.

No ignoro la carga destructiva que conlleva el siguiente misil discursivo, pero hay que decirlo una vez más. Lo que sepa el alumno sobre historia, autores, libros, títulos, períodos, técnicas, movimientos literarios, será una pesada carga inútil si toda esta parafernalia no constituye la urdimbre para acceder a una experiencia personal. Si cualquiera de esos términos enumerados no ha constituido un calambrazo emocional en el alumno, tened por seguro que por donde vinieron tales términos por allí se irán, sin dejar una mota de polvo emocional en su inteligencia. Haced memoria y comprobaréis que idéntico maleficio lo vivimos nosotros mismos cuando éramos más jóvenes, mucho más.

Por mucho que se diga lo contrario, lo cierto es que el territorio de la literatura solamente es explorable *inicialmente* gracias al sentimiento, la afectividad y la emoción. Pero, si establecemos de antemano que se trata de un territorio vallado al que se accede con las armas y bagajes que al parecer solo el profesorado posee, no conseguiremos que el alumnado se atreva siquiera aproximarse a semejante vallado para observar qué contiene.

“El conocimiento de los aspectos formales de la literatura no garantiza la sensibilidad estética, ni siquiera la competencia literaria”

“El territorio de la literatura solo es explorable *inicialmente* gracias al sentimiento, la afectividad y la emoción”

Reparemos en lo contradictorio de nuestra posición. Si afirmamos que la literatura pertenece al reino de la libertad personal, resulta paradójico que no permitamos ninguna actividad en la que aquella se manifieste como experiencia individual. Y no digáis que escuchar durante una hora seguida nuestras explicaciones pueda formar parte de la llamada experiencia personal. Iría en contra del concepto mismo de experiencia.

La parafernalia literaria ayuda cuando se pone al servicio de la experiencia; cuando el alumnado percibe que dicha parafernalia puede ser una llave para hacerle más fácil su entrada en el *territorio vallado* de la literatura existente en el sistema educativo. Si no es así, el alumnado tendrá la percepción de que se encuentra ante una realidad lejana de sus preocupaciones y necesidades presentes.

“Es paradójico que no permitamos ninguna actividad en la que la literatura se manifieste como experiencia individual”

## Nuevas mentalidades, nuevas actitudes

La persistencia de muchos de los procedimientos rutinarios en la enseñanza de la literatura hace necesario pensar en una nueva mentalidad que genere distintas actitudes.

Introduzco las siguientes:

- a. No se puede imponer un conjunto de nociones preconcebidas de cuáles sean las formas más adecuadas para acercarse y reaccionar ante una obra dada. Es necesario que el joven tenga la oportunidad de enfocar personalmente la literatura sin anteojeras y censuras de ningún tipo. De explorarla *motu proprio*.
- b. Es un error metodológico rechazar las respuestas espontáneas del alumnado. Si las evitamos, negaremos su libertad de expresión, contradiciendo el *principio* fundamental de cualquier creación artística, incluida la literatura.
- c. La figura del maestro es fundamental como iniciador y guía de un aprendizaje inductivo. Estamos condenados a ser esos personajes secundarios de las novelas de iniciación que se dedican a ayudar al héroe, nunca lo sustituyen, a superar pruebas difíciles en momentos decisivos, y que, como es preceptivo con su naturaleza de ayudantes, desaparecen al terminar el ciclo cumplido.
- d. El aburrimiento que algunos alumnos experimentan, el rechazo abierto que algunos manifiestan ante y contra la asignatura de la literatura, son llamadas de atención, puntos de partida de reflexión más dinámicos y válidos para el aprendizaje que los intentos de someterlos *democráticamente* a nuestros planteamientos. No basta con saber lo que queremos hacer nosotros, sino, también, lo que el alumnado desea hacer. De los tres principios que rigen el aprendizaje –*lo que el niño puede aprender, lo que el niño debe aprender y lo que el niño quiere aprender*–, solo funcionan en la práctica los dos primeros. El desastre está más que anunciado. Porque la mayor parte de las actividades que se realizan en el aula van contra el interés emocional del alumnado.

“La figura del maestro es fundamental como iniciador y guía de un aprendizaje inductivo”



Hallar un significado personal en lo que leemos no es fácil, pero cuando lo encontramos y somos conscientes de saber su porqué, disfrutamos. Tanto que no encontramos problema alguno para responder de una forma individual a cualquier requerimiento textual o verbal. Traslademos esta situación al aula y comprenderemos que, cuando se da esta empatía, reconoceremos en ella la señal de que el alumnado está en disposición de involucrarse emocionalmente en la obra leída. A partir de ahí, todo será posible.

“Todo será posible si los alumnos se involucran emocionalmente en la obra leída”

## La mediación: seleccionar libros

*Seleccionar libros, confeccionar constelaciones lectoras* que dicen algunos es una función docente importante, pero solo es un punto de partida. Queda por saber si dichas lecturas se convertirán en una experiencia gratificante o, por el contrario, el tratamiento rutinario de la literatura como un cuerpo de conocimientos literarios encorsetados las engullirá vorazmente. No sería la primera vez que *La isla del tesoro, El guardián entre el centeno, Momo, El señor de las moscas, La metamorfosis, El mago de Oz, Bajo las ruedas, Siddhartha, La guerra de los botones, El hombre invisible, La perla, El patio de los niños de piedra, La isla de Töckland*, en lugar de ser experiencias lectoras gozosas, se convirtieran en pozos de tristeza al ser utilizados para enseñar literatura pura y dura, o someterlos a la cuadrícula de una batería de preguntas tan genéricas como nada significativas para el alumnado.

En principio, la literatura no necesita intermediarios. La literatura se lee, no se enseña. Ninguno de nosotros cuando termina de leer una obra necesita que venga un experto a hacernos diez preguntas y asegurarse así de que hemos entendido lo que ha querido decir el autor. Y, caso de no haberlo logrado, tener que volver a leer la obra.

El profesorado debe permitir el encuentro directo, el cuerpo a cuerpo, sin obstáculos y sin mallas ortopédicas, entre el lector y el texto. La *transacción* entre texto y lector tiene que ser totalmente espontánea y libre de ataduras. Cuando se dé el impacto directo entre ellos, será, entonces, cuando estaremos ante un abanico de posibilidades para acceder a una exploración textual rica en matices de cualquier tipo, incluidos los aspectos formales de los textos.

Esta exploración se formalizará cuando el alumnado, ayudado por el profesor, claro que sí, reflexione y comprenda qué es lo que hay en la obra que le cautiva y por qué considera que le ha producido dicha fascinación y, mejor aún, si decide modificarla, rechazarla o aceptarla, para lo que tendrá que reflexionar, comparar y valorar, individual y colectivamente.

“El profesorado debe permitir el encuentro directo, el cuerpo a cuerpo, entre el lector y el texto”

## ¡Pero es que no han leído a los clásicos!

La mayoría del alumnado termina sus estudios, sean de secundaria o universitarios, sin conocer a muchísimos de los grandes autores que en el mundo han sido. Tal situación no debería producirnos ninguna tristeza ni congoja curricular. Ni alarmarnos por tal vacío. Lo que importa es, primero, que el alumnado se haya

convertido en un lector competente y, en segundo lugar, que haya adquirido afición, gusto, ganas por sumergirse en la experiencia emocional e intelectual que puede ofrecerle la literatura. Si es así, esta persona no tendrá problema alguno para buscarse la vida en la selva salvaje de títulos, libros, tramas y autores. Lo hemos hecho, incluso, personas que fuimos, más que educadas, vilipendiadas mentalmente por una enseñanza autoritaria y castradora, que no permitía la lectura de ningún libro, porque, para empezar, no los había en el aula.

Existen profesores que programan un corpus de lecturas bajo el marbete de *lo que un alumno debe leer si no quiere pasar como un ignorante*. Quizás, dicha actitud resulte un tanto ridícula, pero es comprensible. Probablemente, lo hagan porque desconfían que sus alumnos vuelvan a coger un libro una vez que dejen la secundaria o la universidad. Al menos así, mientras duró su periplo escolar leyeron a Shakespeare, Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Clarín, Baroja...

Dicha actitud revelaría una representación fatalista de la vida y, también, el fracaso de una enseñanza incapaz de proporcionar al alumnado experiencias lectoras impactantes, que garantizan el deseo de leer in ausencia de un sistema más o menos coercitivo. Si la literatura ha logrado impactar el sistema línfático-emocional de una persona siendo adolescente, resulta muy extraño que con los años abandone dicho entusiasmo. Lo que no significa que una persona que no ha leído durante su infancia, adolescencia y juventud, no lo haga en la madurez. Los caminos de la literatura son indescifrables.

He aquí una cita tranquilizadora que puede ayudarnos a reflexionar sobre este asunto: "La idea de que los escasos hechos y las escasas obras que se han conservado del pasado son forzosamente lo mejor y lo más importante del pensamiento de esas épocas es una idea ingenua. Su conservación es tan sólo el resultado de que un pequeño cenáculo las ha elegido y aplaudido eliminando las demás. Los corifeos de la cultura no se han parado a pensar en la gran cifra de seres humanos en las innumerables producciones del pensamiento. No se han parado a pensar en todas las vías de expresión del pensamiento distintas de la escritura, y sobre todo de la escritura elegante, que existen. Ingenuamente convencido de que no hay pensamiento que valga más allá del elegantemente escrito, creen que con el inventario de la biblioteca poseen la suma de cuanto jamás fue pensado" (Jean Dubuffet. *Asfixiante cultura*, Ediciones del Lunar, Jaén, 2011).

Gracias a esta *experiencia, consolidada a lo largo del tiempo*, muchos de nosotros accedimos a títulos y autores cuyos nombres jamás sonaron en el aula: Sterne, Chamfort, Léautaud, Roussell, Jarry, Queneau, Guimaraes, Pessoa, Borges, Alejo Carpentier, Faulkner, O'Henry, Bierce, Thurber, Malerba, Walser, Kraus, Kafka, Döblin, etcétera.

Aunque duela, es necesario hacer el esfuerzo de anteponer a la idea de que la literatura es un contenido de enseñanza, la evidencia de que la literatura está para ser leída, comprenderla, interpretarla y valorarla.

Más que un contenido es una invitación a leer y a leerse, como diría Ferraroti.

“Lo que importa es que los alumnos se hayan convertido en lectores competentes y que encuentren gusto en sumergirse en la experiencia emocional e intelectual que puede ofrecer la literatura”

## La literatura, ¿objeto de enseñanza?

Siguiendo esta ruta, podríamos plantearnos si la literatura debe ser objeto de enseñanza. No lo digo por decir. Reparemos en que su naturaleza no permite un fácil aprendizaje homogéneo y tipificado, debido a la cantidad de variables que se concitan en ella, derivadas del autor, del contexto histórico, social y

personal de la obra y, por supuesto, de la existencia del propio receptor que vive a su vez su particular intrahistoria cultural.

La disyuntiva parece dolorosa. Pues, llegados hasta aquí, habría que decidirse si esta supuesta *formación literaria* debe buscar una máxima proximidad con las finalidades de la crítica filológica –movimientos, fechas, autores y obras, rasgos de estilo–, o si hay que concentrarse en la formación de lectores que comprendan y disfruten del texto sin caer en la obsesión de formarlos como analistas textuales.

El profesorado parece haber optado por un eclecticismo metodológico, lo que no se sabe si es peor o mejor, porque, finalmente, no queda claro qué es lo que realmente se hace en el aula. Y, desde luego, nadie quiere reconocer que la primera orientación, netamente académica, ha hecho estragos a la hora de ahogar finalmente cualquier experiencia lectora gratificante y perdurable en el tiempo. Es muy difícil que un profesor de literatura acepte que sus explicaciones entusiastas sobre los textos de Garcilaso o de San Juan de la Cruz hayan tenido efectos tan fulminantes en el ánimo de su alumnado.

El asunto es complejo. Y comprendo bien las ambivalencias del profesorado. Por varias razones.

En primer lugar, en el desarrollo de esta competencia literaria se involucran la *competencia lectora* (comprender e interpretar lo que se lee); la *competencia lingüística* (estructura gramatical y retórica), y cierta *competencia cultural* enciclopédica. Sin olvidar, la actitud psicológica y emocional del alumno ante semejante espectáculo.

Ya en 1980, Vitor Manuel de Aguiar e Silva publicó un extraordinario libro titulado *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Gredos, 1980, y que pasó sin causar ningún terremoto metodológico en las aulas. Ahora hablamos todos de competencia por aquí y competencia por allá, pero ya hace más de treinta años, Aguiar e Silva situó el problema de la enseñanza de la literatura en unos términos que, caso de haberle hecho caso, hoy seguramente el sistema no haría agua por muchos de sus flancos. Después de repasar el término de *competencia literaria* –que muchos querían asociar miméticamente con el de *competencia lingüística* de Chomsky–, se preguntaba: “¿Cuáles son las razones que justifican el empleo de la expresión y del concepto de competencia literaria?”. Tras repasar críticamente las aportaciones de van Dijk, de Culler y de Rifatterre sobre este asunto concluía: “Creemos que se hace científicamente aconsejable, por no decir obligatorio, acabar con el uso de tal expresión y del concepto”. Es evidente que no se le ha hecho ningún caso.

En segundo lugar, la denominada *formación literaria* no ha existido jamás como objetivo curricular, a no ser que se confunda con la enseñanza tradicional de la literatura. Lo que se ha dado es el estudio diacrónico, historicista y acumulativo de autores, obras, secuenciación cronológica de los contenidos, clasificaciones en géneros, etcétera. Es decir, ha existido una memoria enciclopédica de datos inconexos sin ninguna relación vinculatoria entre ellos.

Sin embargo, la *competencia literaria* que deseamos es un acto individual y creativo. Es una competencia interpretativa, enfocada hacia la capacidad del alumnado para analizar e interpretar el sentido y el significado de la obra. Esto exige, por tanto, unas habilidades y unas estrategias. No es innata. Está asociada a otras competencias de distinta naturaleza, intercultural, lingüística, semántica, gramatical, existencial. No se puede hablar de una definición cerrada de competencia. Probablemente, resulta más fácil ponerse de

“Nadie quiere reconocer que la orientación netamente académica ha ahogado cualquier experiencia de lectura gratificante”

“La formación literaria no ha existido jamás como objetivo curricular”

acuerdo en el significado del concepto competencia –aunque el debate sobre él sigue en pie de guerra–, que en el del término literario, que sigue bailando la jota interpretativa de la hermenéutica más variada.

Nos interesa concretar qué es lo que sabe hacer el alumnado con los saberes y datos que posee y lo que puede hacer con nuestra ayuda, con el *andamiaje*, que diría Vigotsky, que nosotros podamos proporcionarle.

*En tercer lugar*, convertir la literatura en una actividad racionalmente motivada no parece sencillo si antes no se ha especificado *qué es literatura, qué es saber literatura y qué es lo literario*.

El alumnado puede creer que está aprendiendo literatura y el profesorado que la está enseñando, pero lo que en realidad hace es absorber una *idea deductiva* de este fenómeno, según la cual, la literatura se reduce a aquello que escriben los autores recogidos en una lista de lecturas obligatorias, normalmente confeccionadas por criterios que desconoce y que no está en disposición de rebatir.

Se da por hecho que la literatura existe como fenómeno objetivo, eludiéndose su naturaleza estereotipada, y pasándose a enseñarla sin reflexionar sobre su modo de existencia y sobre qué cosa sea saberla.

El término literatura y sus derivados no provocan ninguna extrañeza, Tampoco expresiones como “hecho literario”, “estudios literarios”, “didáctica de la literatura moderna”, “literatura de vanguardia”, “crítica literaria”, “historia de la literatura”, “texto literario”, “pluralismo literario”, “obra literaria”, “ciencia literaria” y, en el caso que nos ocupa, “competencia literaria” y “formación literaria”.

Nos preguntamos si estas expresiones responden a la descripción de una realidad objetiva o se articulan al dictado de estereotipos intangibles, no siendo más que depósitos de intuición a los que el paso del tiempo y el poder asentador del lenguaje han dado una apariencia de un optimismo sólido y auténtico.

*En el mejor de los casos, cabría decir que leemos literatura para formarnos literariamente*. Lo problemático radica en saber qué significa dicha expresión: *formarse literariamente*. Y, aunque parezca mentira, no resulta fácil concitar una opinión homogénea y unánime al respecto. Si cada uno escribiera en una hoja de papel qué es lo que entiende por dicha formulación y, a continuación, pusiera en común sus correspondientes reflexiones con otros compañeros, se llevarían más de una sorpresa curricular al constatar que no piensan ni sienten lo mismo cuando oímos la expresión *formación literaria*. Lo que, además de ser paradójico, resulta un tanto perturbador. Así que lo mejor será no realizar tal actividad. Por supervivencia.

No tengo intención de embarullar más el asunto que me llevo entre líneas, así que indicaré, al menos, alguna orientación procedimental a la hora de enfocar el desarrollo de una competencia lectora óptima y cuyo punto de partida sea la literatura.

“Interesa concretar qué es lo que sabe hacer el alumnado con los saberes y datos que posee y lo que puede hacer con nuestra ayuda”

“Es mi intención dibujar un modo feliz y menos angustioso de afrontar lo que llamamos literatura”

## ¿Cómo acercarnos al acto de habla que denominamos literatura?

Así que, dejando de lado las cuestiones candentes de *qué sea literatura, por qué y para qué enseñarla* –a fin de cuentas, el sistema educativo, aunque nos permita hacernos las preguntas que deseemos, nos impone democráticamente unos programas y unos contenidos–, no es mi intención, por tan-

to, proponer la insurrección total ante tales planteamientos –que es, a fin de cuentas, el corolario que se desprende de lo que he dicho anteriormente–, pero sí dibujar un modo feliz y menos angustioso de afrontar lo que llamamos literatura aunque no tengamos una idea exacta acerca de qué sea lo literario e ignoremos los niveles que serían necesarios para asegurar que una persona tiene formación literaria.

## Un inciso

Constatación que no debería avergonzarnos lo más mínimo, pues no hay nadie que sepa definirla y, cuando se ha hecho, no ha concitado la unanimidad del respetable. Me remito a las distintas teorías existentes sobre lo literario y la literatura a lo largo de estas últimas décadas. Y la discusión viene de muy lejos. Sin irme a los formalistas rusos, digamos que en los años 70, Hans Georg Gadamer negaba no solo la posibilidad de acceder a los propósitos del artista, sino que consagraba, también, su ahistoricismo. Para el filósofo alemán, no se pueden recomponer las intenciones de un texto del pasado, ya que se interfiere la situación histórica del intérprete (H. G. Gadamer, *Realidad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977). En cambio Eric D. Hirsch defendía todo lo contrario en su libro *Teoría dell'interpretazione e critica letteraria*, Il Mulino, 1973).

Para armarse de tranquilidad y sosiego ante este panorama tan desconcertante, donde cada ensayista opina lo contrario de su homólogo, recomiendo vivamente la lectura del monumental e higiénico libro de Juan Luis Alborg, *Sobre crítica y críticos*, (Gredos, 1991) donde aparecen las disquisiciones de teóricos de cada una de las escuelas existentes desde el formalismo ruso hasta nuestros días sobre dicho asunto. Alborg, no exento de humor y de ironía, demuestra que lo que se llama *especificidad de la literatura* es un cuento tártaro, y que solo son supuestos rasgos que adornan aquellos textos que satisfacen necesidades estéticas (poesía, cuento, novela, teatro). Para Alborg, la *literariedad* es el concepto más fantasma de la teoría literaria del siglo XX. Un fantasma que, probablemente por su naturaleza etérea, ha logrado producir más doctrina literaria que cualquier otro concepto.

“Alborg demuestra que lo que se llama *especificidad de la literatura* es un cuento tártaro”

## Literatura para ser leída, imitada y transformada

He repetido una y otra vez que la literatura está para *ser leída, comprendida, interpretada, imitada y transformada*. Que es el modo más eficaz de hacer real la experiencia lectora de la literatura. Una experiencia que sin el contacto directo y espontáneo con las obras no es posible.

En este sentido, distingo *cuatro acercamientos a la obra* que se vaya a leer en el aula y que puede hacerse en modalidad individual o colectiva, según sea la decisión del grupo.

La obra leída puede pertenecer al pasado, al presente y al futuro. Libros de poesía, de teatro, de ensayo o de novela, de la literatura universal,

“El modo más eficaz de hacer real la experiencia lectora es el contacto directo con las obras”

de la literatura infantil y juvenil, de un país determinado, de un continente o de una comarca, de un estilo o de otro, literatura popular y exquisita, literatura de humor, de aventura, de sexo, de intriga, policíaca, negra, rosa, de género.

## Nivel personal

El gusto no es una categoría específicamente literaria, pero es la puerta con la que se abren todos los libros que leemos. Si un libro te gusta, sigues con él. Si no, se acabó el hechizo.

Sabemos por experiencia que existen gustos deplorables. Y, también, sabemos que no todos los gustos son respetables. Por regla general, no lo son los del vecino. Y no ignoramos que los gustos son, también, educables. Es verdad que de los gustos se dice que no hay nada escrito, pero es mentira. Sobre ellos se ha escrito mucho, empezando por el propio filósofo Kant, quien aseguraba que “gusto es la *facultad de juzgar un objeto o una representación mediante una satisfacción o un descontento, sin interés alguno*. El objeto de semejante satisfacción llámase bello”.

Los gustos forman parte de nuestra identidad, sea esta literaria o no. Por eso, despreciar y ridiculizar los gustos de los demás no es aconsejable. Más bien, nos conviene saber en qué razones –si es que las hay–, se asientan los *gustos literarios* de nuestro alumnado. Para ello, no queda otro cauce que dejarles leer lo que deseen y que hablen de su experiencia lectora.

Desde este punto de vista, uno habla de los libros sin temor alguno, porque no se somete a ningún régimen dictatorial que venga de fuera. No hay preguntas académicas que intervengan en la transacción establecida entre texto y lector. Solo están ellos, y el contexto social y cultural en que ambos, obra y lector, se insertan. Si la obra leída impacta emocionalmente al lector, tened por seguro que seguirá leyéndola hasta el final, como hacemos todos.

En esta aproximación, los juicios y valoraciones que se hacen proceden del *sentimiento lector, de la emoción gustativa*, un factor que no se puede desdeñar nunca aunque cometa muchas imprudencias interpretativas. Es el ingrediente fundamental para saber si queremos seguir leyendo.

Este primer nivel de acercamiento a una obra consiste en intimar sobre los gustos, por qué razón suficiente te gusta un libro y por qué otra razón te disgusta otro. O por qué un libro te gusta y te disgusta a la vez. Y enfrentar de modo conflictivo, amable y dialéctico, los gustos de unos y de otros. Y no con el fin de hacer ver el mal gusto estético que tienen unos, sino con el fin de tomarse con calma y sin sobresalto las diferencias que tenemos las personas a la hora de filtrar lo que leemos por el estrecho o ancho embudo del propio gusto y respetarlos. No se trata de tolerarlos, sino de respetar a la persona que los cultiva, que es bien diferente. No confundir los gustos de alguien, con el respeto a la persona. No es lo mismo. Existe una perspectiva ética diferente. Un aprendizaje existencial en toda regla.

Por insinuarlo de alguna manera, digamos que la complejidad de un texto no solo depende de su mecanismo organizativo interior, sino, también, de la propia capacidad intelectual del lector para percibirla. Cuando un libro y un lector chocan entre sí, y suena a hueco, no solo es culpa del libro. Lichtenberg *dixit*.

“Si un libro te gusta, sigues con él. Si no, se acabó el hechizo”

“Nos conviene saber en qué razones se asientan los *gustos literarios* de nuestros alumnos”

La lectura puede producir un choque afectivo y cognitivo. Cuando esto sucede, conviene aprovecharse de él, porque el alumnado se involucrará en la exploración de dicho texto.

La importancia dada a cualquier obra seguirá teniendo una causa totalmente personal, ya que es recreada por una personalidad específica, con su propio sentido de los valores. Lo que importa al profesorado será averiguar por qué sucede eso en el interior de la mente y del corazón del alumnado.

Y, cuando lo sepa, intervendrá para que su alumnado conviva dialécticamente hablando de sus gustos y de sus disgustos literarios.

“El profesor deberá averiguar por qué una lectura ha producido un choque afectivo y cognitivo”

## Nivel Interpretativo

Interpretar consiste en contar con el máximo rigor y exactitud de qué habla lo que hemos leído y cómo lo dice. Para interpretar lo que dice un texto es necesario prestar mucha atención. Implica retener datos, memorizar, deducir y valorar ideas, situaciones, contextos, tramas, puntos de vista, lenguaje, estilos, etcétera.

Interpretar un texto sin comprenderlo es una falacia. Pero se puede comprender un texto y no saber interpretarlo. La interpretación es un nivel superior. Requiere otros ingredientes intelectuales para hacerla. Muchísima gente comprende lo que lee, pero ignora *lo que dice* el texto. Eso sucede porque no se poseen las herramientas precisas para hacer la cirugía de su interpretación.

Una cosa es comprender; otra, inferir, deducir, interpretar. Además de contar lo que dice el texto, es necesario interpretarlo partiendo de las premisas narrativas, expositivas, argumentativas y poéticas, contenidas en lo leído. Si leer es haber leído, hay que demostrarlo. Mostrar y demostrar cuáles son los contenidos del texto. No inventar nada, sino referir lo más exacta y rigurosamente su contenido.

Expresar lo que dice el texto, no solo lo que nos dice. Si solo nos refugiamos en lo que nos dice, estamos condenados a no interpretarlo. Desde luego, es muy importante dictaminar lo que nos dice, pero siempre y cuando hayamos determinado qué es lo que dice. Por tanto, la perspectiva en la que cabe situarse es interpretar *lo que dice el texto*. Una vez establecido este nivel, levántese la veda si se quiere y dígase entonces de qué forma nos impacta o nos deja más impávido que la mirada de un moscardón.

Lo que dice el texto se dice de muchos modos. Algunos son modos literales; otros, no. En realidad, lo literal es, muchas veces, aparente, porque detrás de esos significantes se oculta una ironía, una ambigüedad, un dato que necesita rehogarse en la marmita de la reflexión para entenderlo.

Tampoco me gustaría caer en la defensa numantina de que todo texto es un dechado de *terroresmas lingüísticos*, profundos como simas. Muchos textos se agotan en su simple literalidad. Y buscarle cinco patas al conejo de la chistera interpretativa sería un exceso imperdonable. Por lo que siempre será aconsejable cierta prudencia y cierto respeto a cada lector. Interpretar no resulta tan fácil. Exige poner en circulación procesos intelectuales exigentes como deducir, inferir, extrapolar, relacionar y concluir. La interpretación se mueve alrededor de la pregunta incómoda donde las hubiese en todos los órdenes de la vida: “¿por qué?”.

El plano de las interpretaciones se referirá a aquellos aspectos que consideremos necesarios escanear, sea por su funcionalidad e importancia textual

“La interpretación de un texto también se mueve en torno a la incómoda pregunta “¿por qué?””

o porque se trata de niveles en los que raramente una persona lectora centra su reflexión y, en consecuencia, presenta ciertas lagunas que conviene suplir.

No existe necesariamente una sola interpretación correcta de la significación de una obra determinada. Ni siquiera lo que afirme un autor acerca de sus propósitos puede considerarse definitivo. No obstante, al alumnado hay que guiarlo a descubrir que algunas interpretaciones son más defendibles que otras.

Como dice Romano Luperini, las interpretaciones de una obra son, como los números primos, infinitas, pero no ilimitadas. No todas son verdad o no tienen lo que nosotros entendemos por verdadero. De ahí que para Luperini, literatura y educación democrática vayan unidas:

“Pasar de una aproximación ingenua a los textos a una más motivada y consciente –este es, en el fondo, el propósito de la enseñanza de la literatura–, significa importar una cuestión no tanto de corrección científica cuando de ética individual y social. Hay una deontología de la lectura que tiene su espesor civil sobre el que todavía no se ha puesto suficientemente el acento” (web. [luperini.palumbomultimedia.com](http://luperini.palumbomultimedia.com)).

“Al alumnado hay que guiarlo a descubrir que algunas interpretaciones son más defendibles que otras”

## Nivel crítico

Ya no se trataría solo de decir si me gusta un libro, si habla de esto o de lo otro. Bueno, en realidad, sí, pero pasándolo por la criba de una opinión crítica, que no tiene por qué ser positiva ni negativa. Es más, nos gustaría que no fuera ni una cosa ni otra, sino descripción sutil y sugerente, sin caer en el fácil embozo de dictaminar drásticamente si un texto es una maravilla y otro una bazofia en estado puro. Lo ideal sería que las críticas realizadas por el alumnado no expresaran si la obra analizada está bien o está mal. La crítica no es un juzgado en el que se reparten cédulas de bondad o maldad narrativa.

La función de la crítica, como indica su etimología, es separar aquellos elementos considerados dignos de selección en una obra. El lector autónomo deduce por sí mismo si dicha crítica es laudatoria o incriminatoria. El lector poco seguro esperará que se le diga si una novela es buena o mala aunque en ningún momento se le aclaren las razones por las cuales lo es. La crítica paternalista, que es la que abunda en los suplementos literarios, está demasiado obsesionada por establecer si una novela es buena o mala en lugar de desvelar aquellas partes que hacen posible que funcione de un modo satisfactorio o no.

Felizmente, uno no se hace crítico sin más. Se hace crítico con más análisis, con más reflexión, con más estudio. La materia gris ya la tenemos. Lo que hace falta, ahora, es cultivarla. Para ello, se precisa de un cauce metodológico que conduzca al alumnado a enfrentarse a los textos de un modo crítico. Y, en este campo, la labor del profesorado es fundamental.

“La competencia lectora encuentra su complemento natural en la escritura”

## Nivel creativo

El punto de partida de este epígrafe es el siguiente: la competencia lectora encuentra su complemento natural en la escritura. Tanto es así que la lectura de una obra se queda incompleta si no se ve *completada creativamente* mediante la escritura personal.



Me interesa recalcar este nivel, por cuanto que considero que el gran déficit del sistema educativo actual no es la lectura, sino la escritura. Una competencia lectora sin el acompañamiento del desarrollo de una competencia escrita deja mucho que desear.

El itinerario más seguro para llegar a la lectura y hacerse lector competente es el cultivo de la escritura. No hay nadie que sea escritor y no lea. La relación no falla: hagamos escritores y haremos lectores para toda la vida. Pues un escritor, si de algo se alimenta, es de literatura, es decir, de lecturas.

La literatura está para ser leída, comprendida, interpretada, imitada y transformada. Cuando la comprendemos e interpretamos emocional e intelectualmente, estaremos en disposición de interactuar con ella de forma crítica y creativa. Cuanto más interactuemos con ella de forma personal, más exploraremos su territorio, extrayendo de él lo que nos convenga emocional e intelectualmente.

Desde esta perspectiva, disponemos de distintas estrategias para afrontar cualquier tarea de escritura después de haber leído una obra, un cuento, un relato, un ensayo, una obra de teatro o un poema. Lo que deseemos.

Estos instrumentos son la *imitación* y la *transformación*. Para un desarrollo exhaustivo de dichos conceptos-instrumentales remito a la obra de G. Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Taurus, 1989.

El concepto de transcodificación consiste en trasladar a otro código comunicativo el texto literario, sea el del cómic, la pintura, el *slogan*, la publicidad, la música, la tarjeta postal, etcétera.

En definitiva: escribir partiendo de lo que leemos nos hace ser más conscientes del valor de la experiencia lectora en que nos hemos sumergido y, también, más críticos y creativos.

¿Y más felices? Dicen que la procesión va por barrios.

“Considero que el gran déficit del sistema educativo actual no es la lectura sino la escritura”

[www.lectyo.com](http://www.lectyo.com)